



HANS-PETER NOLTING
**STÖRUNGEN IN
DER SCHULKLASSE**
Ein Leitfaden zur Vorbeugung
und Konfliktlösung



BELTZ

Konflikt das Verhalten der Beteiligten, also der Umgang mit dem Konflikt, sehr unterschiedlich aussehen: nicht nur aggressiv, sondern auch meidend oder konstruktiv.

Nun zur Frage, *welche Folgen* Störungen in der Schulklasse für die Lehrenden und Lernenden haben. Das ist sicher von Fall zu Fall unterschiedlich, aber klar ist: Die Folgen können durchaus schwerwiegend sein.

- ▶ Da ist zunächst einmal die *emotionale Belastung*. Manche Lehrkräfte haben das Gefühl, ständig »gegen« die Klasse zu unterrichten. Sie fühlen sich überanstrengt, entmutigt und schließlich vielleicht »ausgebrannt« (mit der »Burn-out« genannten Erschöpfungsdepression). Die Gründe dafür haben selten mit den Unterrichtsfächern zu tun, besonders häufig hingegen mit dem Schülerverhalten, insbesondere mit Motivations- und Disziplinproblemen (vgl. Ulich 1996, Helmke 2009, Ksienzyk & Schaarschmidt 2004).
- ▶ Eine andere mögliche Folge: *Aggressives Verhalten von Lehrkräften* gegen die Schüler/innen. Von Aggression und Gewalt durch Schüler/innen ist viel die Rede, von dem oftmals herabsetzenden, demütigenden und ungerechten Verhalten mancher Lehrkräfte viel seltener (vgl. Krumm & Weiß 2000). Unterrichtsstörungen können Anlässe für aggressives, zumindest ruppiges Lehrerverhalten bieten und das Klassenklima beeinträchtigen.
- ▶ Nicht zuletzt: Der *Unterrichtserfolg* hängt entscheidend davon ab, wie lange und wie intensiv sich die Schüler/innen mit den Lernaufgaben beschäftigen, wie groß also der Anteil der »aktiven Lernzeit« im Unterricht ist. Die Klassenführung ist daher nach empirischen Forschungen ein hochbedeutsamer, wenn nicht gar der bedeutsamste Faktor des Unterrichtserfolges (Wang et al. 1993, im Überblick Haag & Streber 2012, Helmke 2009). Es ist klar, dass durch Unterrichtsstörungen viel *Lernzeit verloren geht*.

Eine Nebenbemerkung zu diesem letzten Punkt: Während von den *ausgefallenen* Unterrichtsstunden oft die Rede ist und selbst drei Prozent Stundenausfall zum Politikum werden können, wird über die inoffiziell ausgefallene Lernzeit in den *gehaltenen* Unterrichtsstunden kaum geklagt. Dabei dürfte die quantitativ viel stärker ins Gewicht fallen!

Zusammengenommen gibt es also genügend Gründe, das ewige Problem der Unterrichtsstörungen nicht nur als lästige Begleiterscheinung von Unterricht anzusehen, sondern es so ernst zu nehmen wie den Lehrstoff selbst.

1.2 Allerlei Gründe - und Vereinfachungen

Für Störungen in der Schulklasse sind schon alle möglichen Gründe genannt worden, darunter auch die üblichen Verdächtigen wie beispielsweise »die Wohlstandsgesellschaft«, »die Reizüberflutung«, »der Medienkonsum«, »der Stress« der heutigen Zeit u. a. m. Aber wir brauchen natürlich spezifischere Erklärungen, die direkt mit der Schule zu tun haben. Hier lassen sich vor allem drei Blickrichtungen unterscheiden:

- ▶ auf die Schule als Institution,
- ▶ auf die Schüler (Einzelne, Zusammensetzung der Klasse),
- ▶ auf das Lehrerverhalten.

Von diesen drei Ansätzen ist der *institutionelle* der allgemeinste. Er besagt: Die Schule produziert Störungen aufgrund ihrer eigenen Defizite und Zwänge. Grundlegende Konflikte sind durch die Eigenschaften dieser Institution bedingt und daher auch nicht gänzlich zu vermeiden.

Diese Sichtweise ist meines Erachtens nicht pauschal abzuweisen. In der Tat liegen Konflikte in der Natur der Institution Schule und sind insofern ein fester Bestandteil des Lehrerberufes. Wie

oben definiert (s.S.14), liegt ein Konflikt vor, wenn unvereinbare Verhaltenstendenzen aufeinandertreffen, und genau das ist in der Schule in gewissem Grade unvermeidlich. Die Absichten der Lehrkräfte *können* nicht immer mit denen aller Schüler/innen übereinstimmen. Selbst lernbegierige Schüler/innen sind nicht immer mit der Art des Unterrichts einverstanden. Und selbstverständlich haben immer einige Schüler keine Neigung, das zu tun, was von ihnen verlangt wird. Schließlich haben sie sich nicht aus freien Stücken entschieden, in der Schule zu sitzen und dieses und jenes zu lernen. Die Schulpflicht ist den Kindern vorgegeben, und die Schule bestimmt das Programm. Der Wunsch, sich dem aufgezwungenen Programm zu entziehen und andere, »unterrichtsfremde« Dinge zu tun, ist also in der Schulsituation angelegt. Die Frage ist nur, *in welchem Maße* der von den Lehrkräften beabsichtigte Unterricht dadurch beeinträchtigt wird.

Eben hierin gibt es offensichtlich große Unterschiede zwischen Schulen und vor allem innerhalb von Schulen! Insofern ist die institutionelle Erklärung höchst unzureichend. Die Institution setzt zwar Rahmenbedingungen, aber mit diesen allein lässt sich nicht erklären, wieso man je nach Schule, Klasse und Unterrichtsstunde ganz unterschiedliche Störungsraten antrifft, von wunderbarer Disziplin bis zu chaotischen Zuständen.

Deshalb liegt es nahe, auf die *Personen* innerhalb der Schule zu schauen: Wie weit hängt das Ausmaß der Störungen mit den Schüler/innen und wie weit mit den Lehrkräften zusammen?

Da es die *Schüler/innen* sind, die »stören«, mag es selbstverständlich erscheinen, mit ihnen auch die jeweilige Störungsrate zu erklären – mit Einzelnen oder mit der Zusammensetzung der Klasse. Einzelne treten fast überall hervor. Das Stichwort »Störungen« lässt an »Störer« denken, und die haben meist auch einen Namen: Nils und Axel in der 6a, Mario und Nina in der 3b usw. Nicht selten läuft diese individuelle Sichtweise darauf hinaus, die *Unterrichtsstörungen* auf *psychische* Störungen der einzelnen Schüler/innen zurückzuführen (z. B. Winkel 1996).

Dass Unterrichtsstörungen in gewissem Grade tatsächlich ein

individuelles Problem sind, zeigt sich darin, dass manche Schüler/innen häufig stören und andere fast nie. Gelegentlich gibt es ausgesprochen schwierige Kinder und Jugendliche, die von allen Lehrkräften als Problem empfunden werden und an denen sich auch zehn Therapeuten die Zähne ausbeißen würden.

Dennoch wäre es eine grobe Vereinfachung, Störungen mit Störern gleichzusetzen und sich vorzustellen, dass es ohne diese Störer keine Störungen gäbe. Wir Menschen neigen dazu, auffälliges Verhalten ganz oder vorwiegend aus der Person heraus zu erklären und den jeweiligen Kontext zu vernachlässigen (Ross & Nisbett 1991; viele Beispiele bei Nolting 2012).

Zum Kontext gehören im Schulunterricht einerseits situative Faktoren wie das jeweilige Fach, die Unterrichtsform oder die Art der Aufgabe. Zum Kontext gehören andererseits interpersonale Einflüsse, die von den Mitschülern sowie der Lehrkraft ausgehen. Dieselben Schüler/innen würden möglicherweise in einer anderen Klasse weniger stören, weil dort jene Mitschüler/innen fehlen, mit denen sie gewöhnlich bei ihrem Störverhalten zusammenwirken. Und die vom Kollegen X als Störer bezeichneten Schüler/innen sind vielleicht bei der Kollegin Y in deren Unterricht keineswegs ein Problem. Dies zeigt, dass das Verhalten nicht nur personal, sondern auch interpersonal betrachtet werden muss.

Eine rein personale Sichtweise wäre es auch, wenn man eine hohe Störungsrate allein aus einer ungünstigen *Zusammensetzung* der Klasse erklärt, nämlich aus einem großen Anteil von Schüler/innen mit schwachen Lernvoraussetzungen und geringer sozialer Kompetenz. Natürlich kommt dies vor, etwa wenn eine Schule in einem sozial schwachen Einzugsgebiet liegt. Die schülerbezogene Sichtweise geht dann teilweise in eine gesellschaftliche über, wonach die Schüler/innen aufgrund der sozialen Benachteiligung an den Anforderungen der Schule scheitern und dies dann durch Protest und Verweigerung ausdrücken.

So offenkundig solche Probleme sind, ist auch hier vor Vereinfachungen zu warnen. Denn sozialstrukturelle Erklärungen übersehen wiederum die großen individuellen Unterschiede zwischen

den Schüler/innen – auch zwischen solchen aus soziologisch ähnlichem Milieu. Sie übersehen ferner, dass auch Schulen in ähnlichem Einzugsgebiet sich bezüglich der Störungsraten zuweilen erheblich unterscheiden (vgl. Rutter et al. 1980) und dass Schulentwicklungsprojekte durchaus etwas ändern können. Und: Sie übersehen, dass die einzelnen Lehrkräfte recht unterschiedlich mit denselben schwierigen Bedingungen zurechtkommen.

Damit stellt sich also die Frage nach dem Einfluss des jeweiligen *Lehrerverhaltens*. Dass dies ein bedeutsamer Faktor sein muss, kann sich jeder schon durch eine Erinnerung an die eigene Schulzeit klarmachen: War die »Disziplin« in der Klasse – in derselben Klasse! – nicht sehr unterschiedlich, je nachdem, wer gerade unterrichtete? Natürlich war sie das, und so ist es immer noch.

Welches Gewicht das Lehrerverhalten im Vergleich zur Zusammensetzung der Klasse hat, untersuchten Helmke & Renkl (1993) in einer vier Jahre dauernden Längsschnittuntersuchung an Grundschulklassen, und sie kamen zu einem eindeutigen Befund: Von den erhobenen Schüler- bzw. Klassenmerkmalen spielte lediglich der Anteil der Schüler/innen mit Deutsch als Fremdsprache eine gewisse Rolle, während das kognitive Eingangsniveau, die kognitive Unterschiedlichkeit, die Geschlechterverteilung und die Klassengröße keine Rolle spielten. In überwältigendem Maß hing das aufmerksame, aufgabenbezogene Verhalten hingegen von der Klassenführung der Lehrkraft ab.

Fazit: An allen genannten Erklärungen ist sicher etwas dran. Aber der Faktor Lehrerverhalten steht ganz vorn. Erklärungen mit institutionsimmanenten Konflikten sowie mit Problemschülern und ihrem sozialen Hintergrund gehen an der Tatsache vorbei, dass die Störungsraten je nach Lehrkraft außerordentlich unterschiedlich sind. Auch versperren diese Sichtweisen den Blick für die *Handlungsmöglichkeiten*. Zu fragen ist also:

- ▶ Warum ist die Disziplin bei Lehrer A so anders als bei Lehrerin B – und zwar in derselben Klasse mit denselben Schülern?